

## Hantschel, Florian; Lothwesen, Kai S.; Georgi, Richard von **Subjektive Handlungskompetenzen von Musikstudierenden: Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studienfächer**

*Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 86-111. - (Musikpädagogische Forschung; 33)*



### Quellenangabe/ Reference:

Hantschel, Florian; Lothwesen, Kai S.; Georgi, Richard von: Subjektive Handlungskompetenzen von Musikstudierenden: Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studienfächer - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 86-111 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87521 - DOI: 10.25656/01:8752

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87521>

<https://doi.org/10.25656/01:8752>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Musikpädagogische Forschung**

## **Research in Music Education**

**Jens Knigge  
Anne Niessen  
(Hrsg.)**

# **Musikpädagogisches Handeln**

**Begriffe, Erscheinungsformen,  
politische Dimensionen**

**Music Education: Concepts,  
Practices, and Political Dimensions**



# Inhalt

*Jens Knigge & Anne Niessen*

Vorwort 9

Preface

## Beiträge zum Tagungsthema

*Hermann J. Kaiser*

LernArbeit 17

Learning : Labour

*Adrian Niegot*

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

*Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch*

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

*Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer*

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

<i>Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen &amp; Richard von Georgi</i>	
Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden:	86
Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge	
Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of	
Different Fields of Study	

<i>Bernd Clausen &amp; Sebanti Chatterjee</i>	
Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools.	112
A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai	

### **Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht**

<i>Melanie Franz-Özdemir</i>	
Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und	132
institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation	
zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind	
ein Instrument“	
Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional	
Requirements	

<i>Sabrina Kulin &amp; Knut Schwippert</i>	
Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe	152
zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion	
methodischer und didaktischer Fragen	
Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and	
Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues	

<i>Monika Cloppenburg &amp; Martin Bonsen</i>	
Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht	172
zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen	
zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften	
in der Grundschule	
Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More	
Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on	
Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School	

*Katharina Lehmann, Lina Hammel & Anne Niessen*

„Wenn der eine den Unterricht macht und der andere  
diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des  
musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“

195

Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein  
Instrument” Program

## **Freie Beiträge**

*Thomas Busch, Jelena Dücker & Ulrike Kranefeld*

213

JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung  
für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein  
Instrument“ in Nordrhein-Westfalen

JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within  
the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia

*Lina Hammel*

237

Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd  
unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an  
Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie

Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music  
Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study

*Franziska Olbertz*

256

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung  
beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen

Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended  
Questionnaire

*Christoph Louven & Aileen Ritter*

275

Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes  
Forschungsdesign

Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design

*Verena Weidner*

„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen 300

‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective

*Alexander Borst, Jens Knigge*

Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie 316

Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education

*Christian Rolle*

Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung 337

How to Theorize in Educational Research

*Jürgen Vogt*

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige 345

What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report

## **Subjektive Handlungskompetenzen von Musikstudierenden: Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studienfächer**

### **Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of Different Fields of Study.**

#### **Summary**

This study is grounded in questionnaire-evaluated data. Its primary aim is to differentiate and validate the results and factor-analytically derived scales of subjective action competence (Inventory Covering Professional and Study Orientation in Music Education, IBSO) obtained in a pilot study (von Georgi & Lothwesen, 2010) by enlarging the sample size up to 254 students from different fields of study (musicology, music education, music as school subject and instrumental studies). The central element of this study is a statistical inspection of the IBSO-scales' ability to predict the course of studies in comparison to those of personality- (PANAS, SKI) and coping-scales (SVF). The study also examines correlations between subjective action competence, personality traits and coping-strategies. To address the discussion of music students' needs, expectations and the external demands placed upon them we suggest the person-environment-fit model (PE-Fit) as theoretical basis and incorporate this study's outcomes into it. The results of this study confirm the pilot study's findings: the polarity of statistical effects remains, personality- and coping-scales correlate positively to subjective action competence scales, however, they have no significant impact on the latter's prediction of the course of studies. Finally, a multinomial logistic regression analysis reveals that only the IBSO-scales are able to predict the students' fields of study considerably. With regard to the student's subjective action competence models, it also points out significant differences between the particular fields of study.

## 1. Einleitung

### 1.1 Einordnung der Studie

Die vorliegende Untersuchung folgt der Pilotstudie zu subjektiven Handlungskompetenzen von Musikstudierenden (von Georgi & Lothwesen, 2010a, 2010b) und zielt auf eine Differenzierung der darin vorgelegten empirischen Befunde und eine Validierung der dort faktorenanalytisch gebildeten Skalen (Inventar zur Erfassung der Berufs- und Studiumsorientierung in der musikpädagogischen Ausbildung, IBSO) an einer erweiterten Stichprobe. In der Pilotstudie wurde eine erste Konstruktion messbarer subjektiver Kompetenz- und Motivationskonstrukte vorgenommen. Hierbei resultierten sieben Skalen (vgl. Tabelle 3). Die Interkorrelationen der IBSO-Skalen zeigten, dass diese zum Teil eine Persönlichkeitsabhängigkeit aufwiesen. So kovarierte u. a. die Skala *Resistenz* deutlich mit einer geringen emotionalen Labilität, während die Skala *Stabilität* vermehrt mit einer positiven Selbstinstruktion in Stresssituationen einherging (von Georgi & Lothwesen, 2010a, S. 310-311). Um einen Hinweis auf die Unterschiede zwischen verschiedenartigen Ausbildungsstätten zu bekommen, wurde damals unterschieden, ob die Befragten an einer Musikhochschule oder an einer Universität studierten. Hierbei zeigte sich, dass die IBSO-Skalen eine signifikante Vorhersage des Studienortes ermöglichten, nicht jedoch die Stress- und Persönlichkeitsvariablen (für eine detaillierte Darstellung vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a, 2010b). In der vorliegenden Studie sollen nun einzelne Studienfächer im Mittelpunkt der explorativen Analysen stehen. Um in Folgestudien eine theoriebezogene Forschung zu ermöglichen, wird hier erstmals ein theoretisches Modell herangezogen, mit dessen Hilfe sich die Ergebnisse weiterführend interpretieren und untersuchen lassen.

### 1.2 Theoretische Bezugspunkte

Obgleich als Versuchspersonen häufig an musikpsychologischen Studien beteiligt, wurden Musikstudierende selbst und ihre subjektiven Einschätzungen und Bedürfnisse im Rahmen ihrer Ausbildung bislang selten erforscht. Somit sind Qualifikationsmerkmale und Motivationen von Musikstudierenden noch erheblich unterrepräsentiert und es dominieren deskriptive Querschnittstudien (vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a, S. 307f.). Die wenigen vorliegenden Untersuchungen stehen eher abseits der allgemeinen Lehrerbildungsforschung, obwohl eine Annäherung in der theoreti-



schen Orientierung durchaus fruchtbar erscheint (Hofmann, 2007; Neuhaus, 2008).

Sehr vereinfachend sind Forschungsansätze der Lehrerbildungsforschung zu unterscheiden hinsichtlich einer Fokussierung objektiver Kompetenzen oder subjektiver Selbstbeschreibungen. Dieser letztgenannte, personen-zentrierte Ansatz, erlaubt die empirische Erfassung von Konstrukten wie dem Selbstkonzept (vgl. Rauin & Maier, 2007; für den Bereich der Musikpädagogik vgl. Spychiger, 2007; Spychiger, Gruber & Olbertz 2009, 2010), der Selbstprofessionalisierung, der Selbstaktualisierung oder der Selbstwirksamkeit (Hofmann, 2007) u. a. mittels psychometrischer Verfahren. Dabei werden Entwicklungsverläufe in Verbindung mit Persönlichkeit, emotionalen und motivationalen Faktoren, sowie mit Intelligenz und dem Geschlecht hergestellt. Die Ableitung von Ursachen für ein erfolgreiches Bestehen im Beruf aus diesem empirischen Material ist jedoch problematisch, da eine Vielzahl von Variablen und deren Interaktion von Bedeutung zu sein scheinen, was zu einer nur eingeschränkten Verallgemeinerbarkeit führt.

Im Unterschied dazu basiert der kompetenzorientierte Ansatz auf übergeordneten Kriterien zur Erfassung der beruflichen Qualifikation und dem möglichen Berufserfolg. Hierbei werden aus scheinbar empirischen Erkenntnissen der beruflichen Praxisanforderungen präskriptive Standards formuliert, die als Modellvorstellungen wiederum der empirischen Prüfung zugeführt werden (vgl. Gold, 2008; Oser & Oelkers, 2001). Allerdings ist dabei die Individualität der befragten Personen in den Hintergrund gerückt und nur noch von geringem Interesse.

Jedoch ist durchaus anzunehmen, dass beide Orientierungen gemeinsam das Auftreten von Stress und psychischen Belastungen erklären können. In der Arbeits- und Organisationspsychologie haben derartige Modelle, die eine Verbindung zwischen den objektiven (o) und subjektiven Faktoren (s) herstellen, eine lange Tradition (vgl. Hoyos & Frey, 1999; McKenna, 2000). Besonders geeignet für die vorliegende Thematik erscheint das PE-Fit-Modell, da es zwischen Person (P) und Umwelt (E: Environment) unterscheidet. Stress aber auch die Über- und Unterforderung im Berufsalltag werden im PE-Fit-Modell auf eine Nichtpassung (Mismatch) der bestehenden personalen und umweltbedingten Faktoren zurückgeführt (vgl. Abbildung 1). Hierbei lassen sich sowohl objektiv-personale vs. objektiv-umweltbedingte Variablen (z. B. erlernte Kompetenzen ( $P_o$ ) vs. berufliche Anforderungen ( $E_o$ )) als auch subjektiv-personale vs. subjektiv-umweltbedingte Variablen (z. B. Selbstwahrnehmung und -einschätzung ( $P_s$ ) vs.

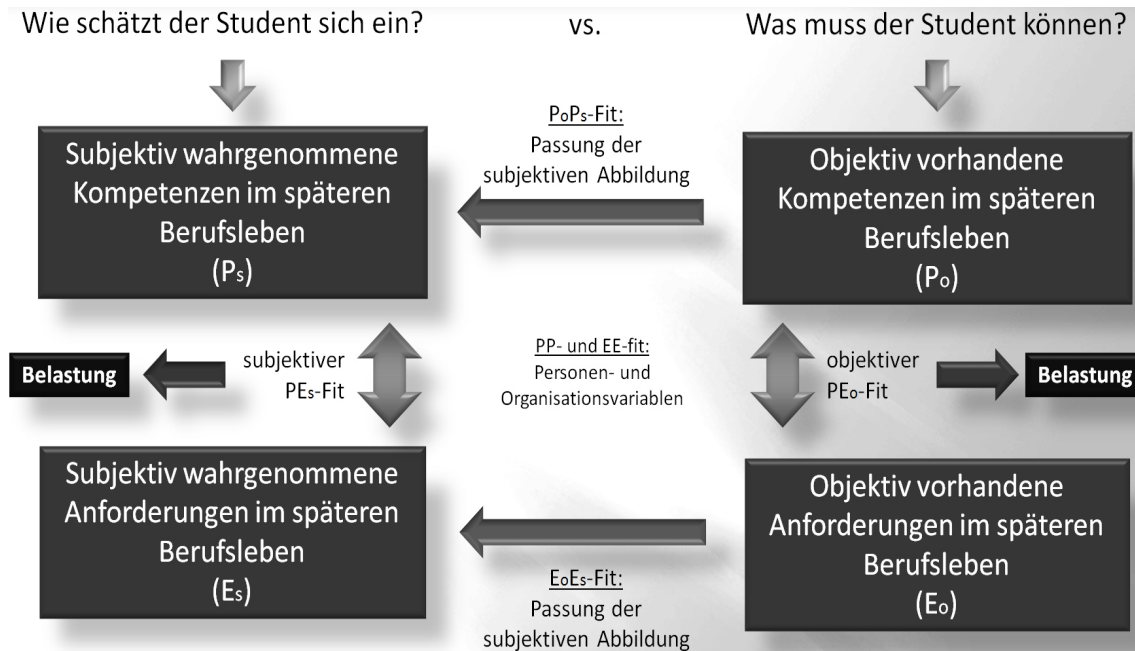
Berufserfahrungen ( $E_S$ )) unterscheiden. So kann einerseits ein Mismatch zwischen Person und Umwelt direkt zu Stress und Belastung führen (PE-Fit), andererseits kann auch eine subjektiv verfälschte Wahrnehmung der objektiven Gegebenheiten (EE- und PP-Fit) indirekt ein PE-mismatch bedingen (vgl. Edwards, Caplan & Harrison, 1998; Fenzel, 2008; Harms, Roberts & Winter, 2006; Roberts & Robins 2004). Im Rückgriff auf die vorliegende Thematik lassen sich auf diesem Hintergrund folgende Problemstellungen ableiten, die mit einem möglichen PE-Mismatch einhergehen können (s. Abbildung 1):

1.  $PE_S$ -Fit: Wie schätzen Musikstudierende sich selbst ein? vs. Wie schätzen sie ihr Studium ein?
2.  $PE_O$ -Fit: Was können Musikstudierende tatsächlich leisten? vs. Was müssen sie leisten können?
3.  $P_O P_S$ - und  $E_O E_S$ -Fit: Wie werden bestehende Kompetenzen oder tatsächlich vorhandene Studiumsanforderungen subjektiv wahrgenommen?

Hiervon ausgehend wird ersichtlich, dass vor allem die quantitative Erfassung der subjektiven Kompetenzwahrnehmung bisher kaum im Mittelpunkt der Forschung stand, obwohl aus dem PE-Fit-Modell deutlich wird, dass dieser Variable wichtige Bedeutung zukommen könnte: Zum einen als Indikator für einen möglichen PP-Fit und zum anderen für den subjektiven PE-Fit. So legen bereits die Ergebnisse der Pilotstudie die Vermutung nahe, dass mit einer erhöhten Praxisorientierung ein geringer ausgeprägtes akademisch-wissenschaftliches Selbstverständnis einhergeht, sodass derartigen Kompetenzen nur eine marginale subjektive Bedeutung zukommt. Auch stellt sich die Frage, inwieweit die subjektiv wahrgenommenen Anforderungen in der Praxis den tatsächlichen entsprechen. Liegt hier ein Mismatch vor, so kann im späteren Berufsalltag Überforderung und Stress die Folge sein.

Im Rahmen des vorliegenden Ansatzes stellt sich jedoch nicht die Frage nach den späteren Folgen, sondern vielmehr nach den messbaren subjektiven Handlungskompetenzen, wie sie bereits in der Ausbildung entwickelt werden. Dieses würde einerseits einen Abgleich mit den objektiven Kompetenzen und den zukünftigen Anforderungen ermöglichen (PP- und EE-Fit), andererseits aber auch eine tiefergreifende Differenzierung der gegebenen subjektiven Einschätzungen, um in der Ausbildung eine positive Kompetenzentwicklung, im Sinne eines optimalen  $PE_S$ -Fits im zukünftigen Berufsalltag sicherzustellen.

## Subjektive Handlungskompetenzen von Musikstudierenden



**Abbildung 1:** Personen-Umwelt-Fit-Modell (PE-Fit Model) (von Georgi, Hantschel & Lothwesen, 2011).

### 1.3 Ziele der Studie

In der vorliegenden zweiten explorativen Studie sollen die Ergebnisse der Pilotstudie von von Georgi & Lothwesen (2010a, 2010b) anhand der erweiterten Stichprobe bezüglich möglicher Unterschiede zwischen verschiedenen musikbezogenen Studienfächern weiter differenziert werden. Neben der erneuten Schätzung der Reliabilitäten der IBSO-Skalen, sowie der Überprüfung der Konstruktvalidität (Rost, 1996; von Georgi, 2010) standen folgende explorative Fragestellungen im Vordergrund: Welche IBSO-Skalen gehen mit den Studienfächern einher, die für einen späteren Beruf mit einem hohen musikpädagogischen Anteil ausbilden und welche Merkmale weisen Personen in Studienfächern auf, die für eine rein musikpraktische Berufstätigkeit ausbilden? Des Weiteren soll untersucht werden, durch welche spezifischen Charakteristika die Studierenden unterschiedlicher musikbezogener Studienfächer gekennzeichnet sind und ob anhand dieser Variablen eine regressive Studienfachvorhersage möglich ist.

Der vorliegende Forschungsansatz folgt somit nicht einem konfirmatorischen Ansatz, sondern ist im Rahmen der explorativen Konstrukt- und Hypothesengewinnung angesiedelt (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 355f.).

## 2. Methode

### 2.1 Stichprobe

Gegenüber der Pilotstudie wurde die Stichprobengröße auf  $N = 254$  erhöht (167 weiblich, 83 männlich). Tabelle 1 zeigt die Erhebungsorte, Geschlechter- und Altersangaben getrennt nach der Hochschulform. Die Gesamtstichprobe wurde für die folgenden Analysen in vier Subgruppen aufgeteilt:

1. Musikwissenschaft (BA, MA, Magister):  $n = 47$  (Gießen 46, Frankfurt 1)
2. Musikpädagogik (BA, MA, Magister):  $n = 60$  (Gießen 48, Frankfurt 12)
3. Lehramt Musik (L1, L2, L3, L5):  $n = 100$  (Gießen 20, Frankfurt 37, Stuttgart 9, Berlin 16, Siegen 18)
4. Instrumentalstudium (BA, MA, Diplom):  $n = 42$  (Frankfurt 2, Stuttgart 3, Lübeck 36).

**Tabelle 1:** Stichprobendeskription

Universität ( $n = 133$ )	Musikhochschule ( $n = 129$ )
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gießen: <math>n = 115</math>; GV: 36/79; <math>M_A = 23,4</math> (4,2)</li> <li>• Siegen: <math>n = 18</math>; GV: 6/12; <math>M_A = 23,1</math> (2,2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berlin: <math>n = 16</math>; GV: 3/13 Frauen; <math>M_A = 23,6</math> (3,7)</li> <li>• Frankfurt: <math>n = 52</math>; GV: 16/36; <math>M_A = 23,6</math> (3,6)</li> <li>• Lübeck: <math>n = 49</math> GV: 21/28; <math>M_A = 21,4</math> (2,8)</li> <li>• Stuttgart: <math>n = 12</math>; GV: 7/5; <math>M_A = 22,8</math> (1,7)</li> </ul>

$n$ : Stichprobengröße; GV: Geschlechterverteilung (Männer/Frauen);  $M_A$ : Mittelwert (Standardabweichung) des Alters.

Bei der Prüfung der Stichprobe auf mögliche Unterschiede in der Fachsemesteranzahl ( $t$ -Test) ergaben sich keine Geschlechter- oder Hochschulformdifferenzen, allerdings deutliche Unterschiede bezüglich des Studienfachs (ONEWAY-ANOVA;  $p \leq 0,001$ ): Die Gruppe *Musikwissenschaft* war durchschnittlich in einem höheren Fachsemester ( $M = 5,1$ ;  $SD = 3,5$ ) als *Lehramt Musik* ( $M = 4,2$ ;  $SD = 2,7$ ), gefolgt von *Musikpädagogik* ( $M = 3,5$ ;  $SD = 2,1$ ) und *Instrumentalstudium* ( $M = 2,6$ ;  $SD = 2,1$ ).

## **2.2 Durchführung und Verfahren**

Die Datenerhebung fand während der Vorlesungszeit im SS 2010 und im WS 2010/11 statt. Die Form der Datenerhebung und die verwendeten Verfahren waren mit denen der Pilotstudie identisch (vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a, S. 308f.).

### **2.2.1 IBSO**

Basierend auf einem Itempool zur Berufs- und Studiumsorientierung wurden in der Pilotstudie faktorenanalytisch sieben Skalen extrahiert, die subjektive Einschätzungen und selbst empfundene Handlungskompetenzen erfassen sollen (vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a, 2010b). Das konstruierte IBSO erfasst mit jeweils sieben Items (fünfstufige Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft vollständig zu“) je Skala folgende Konstruktbereiche: soziale Orientierung (Skala *Empathie*), generelle Studiumsmotivation (Skala *Motivation*), Stressbewältigungsressourcen hinsichtlich innerer Überzeugungen (Skala *Stabilität*), Stressbewältigung anhand äußerer Anforderungen (Skala *Resistenz*), Einschätzungen des fachbezogenen Wissensstandes (Skala *Kompetenz*), praktische Wissensanwendung (Skala *Transfer*) sowie eine allgemeine Offenheit gegenüber neuen (musikalischen) Impulsen (Skala *Flexibilität*). Die Interpretationsanmerkungen können der Tabelle 2 entnommen werden.

### **2.2.2 PANAS**

Zur Erfassung der habituellen Affektlage wurde das *Positive and Negative Affect Schedule* verwendet (PANAS, Watson, Clark & Tellegen, 1988; dt. Version: Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996). In der vorliegenden Studie wurde mittels der trait-Version („Wie fühlen Sie sich im Allgemeinen?“) erfasst, inwiefern Personen im alltäglichen Leben positive und negative Gefühlszustände erleben, sodass eine Aussage über die generell positive (PA) und negative (NA) emotionale Befindlichkeit einer Person ermöglicht wird (vgl. Watson, 2000).

### **2.2.3 SKI**

Das *Selbstkonzept Inventar* (SKI, von Georgi & Beckmann, 2004) erfasst den Anteil der Persönlichkeit, der sich aus der interpersonalen Interaktion

zwischen Person und Situation herausbildet. Die Skalen des SKI umfassen folgende Dimensionen: Ich-Stärke vs. Unsicherheit (Lebens- und Selbstsicherheit sowie das Fehlen von Angstgefühlen), Attraktivität vs. Marginalität (Einschätzung der Selbstwirksamkeit in sozialen Gruppen), Vertrauen vs. Zurückhaltung (Bindungsfähigkeit), Ordnungsliebe vs. Sorglosigkeit (Strukturierung der Umwelt) und Durchsetzung vs. Kooperation (Durchsetzungsfähigkeit in sozialen Gruppen).

#### **2.2.4 SVF-44**

Der *Stressverarbeitungsfragebogen* (SVF-44, Janke, Erdman, Kallus & Boucsein, 1995) erfasst Stressverarbeitungsstrategien (Coping-Strategien), die von hoher situativer und zeitlicher Konstanz sind. Die einzelnen Skalen des SVF-44 sind der Tabelle 3 zu entnehmen.

### **2.3 Statistische Auswertungsmethoden**

1. Die Zusammenhänge der IBSO-Skalen mit den Persönlichkeitsskalen und der Stressverarbeitung wurden mittels einfacher Korrelationsanalyse und multipler Regressionsanalyse untersucht.
2. Zur Aufdeckung möglicher Charakteristika der gebildeten Studienfächer (s. o. Stichprobe) wurde je Variablencluster (Persönlichkeit: SKI und PANAS; Stressverarbeitung: SVF; Handlungskompetenzen: IBSO) eine multinominale Regressionsanalyse durchgeführt (AV: Studienfach; UV: Skalen der jeweiligen Fragebögen).
3. Unterschiede zwischen den Geschlechtern und der Fachsemesteranzahl bezüglich der IBSO-Skalen wurden mittels MANOVA analysiert.

## **3. Ergebnisse**

Die Reliabilitätsschätzungen des SKI, PANAS und SVF sind in Tabelle 3 angegeben. Es zeigt sich, dass die Mehrzahl der Skalen ein Cronbachs Alpha über 0.75 aufweisen.

### 3.1 Dimensionen subjektiver Handlungskompetenzen und Leistungsmotivation (IBSO)

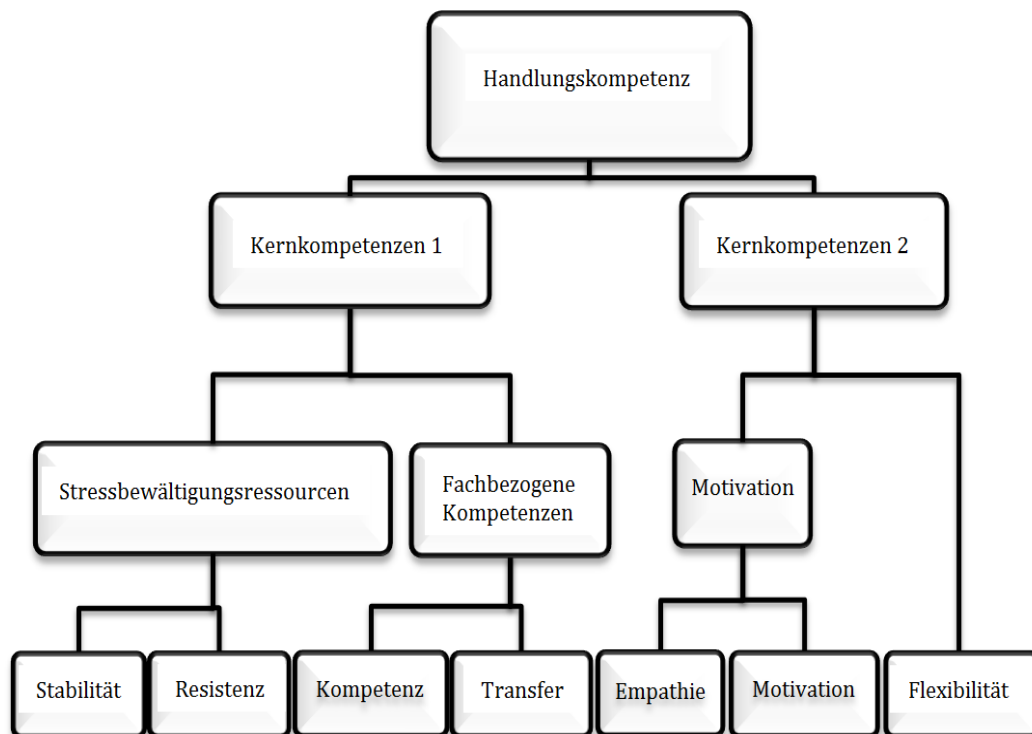
**Tabelle 2:** Skalenstatistiken und inhaltliche Bedeutung der IBSO-Konstrukte

IBSO		Skalenstatistiken		inhaltliche Interpretation
		2010	2011	
Empathie	<i>n</i>	93	261	Soziale Orientierung und Einfühlungsvermögen in Studium und Beruf
	$\alpha$	0.77	0.69	
	<i>SB</i>	0.77	0.69	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	n.s.	
Stabilität	<i>n</i>	91	259	Selbstsicherheit im Umgang mit dem Wissenserwerb und der Wissensanwendung und -produktion
	$\alpha$	0.85	0.82	
	<i>SB</i>	0.83	0.84	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	0.05	
Motivation	<i>n</i>	92	260	Musik als interner Motivator für Studium und Beruf
	$\alpha$	0.77	0.71	
	<i>SB</i>	0.77	0.73	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	n.s.	
Kompetenz	<i>n</i>	90	258	Theorie und Empirie als Kompetenzgrundlage für den späteren Beruf
	$\alpha$	0.75	0.66	
	<i>SB</i>	0.72	0.65	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	n.s.	
Resistenz	<i>n</i>	93	261	Resistenz gegenüber sozialen und normativen Stressoren
	$\alpha$	0.78	0.68	
	<i>SB</i>	0.75	0.64	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	n.s.	
Flexibilität	<i>n</i>	91	259	Allgemeine Offenheit für neue (musikalische) Impulse und Trends und deren praktische Anwendungen
	$\alpha$	0.76	0.73	
	<i>SB</i>	0.74	0.54	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	n.s.	
Transfer	<i>n</i>	89	257	Die Bedeutung des Studiums (Referate, schriftliche Arbeiten) als Vorbereitung auf das spätere Berufsleben (Leistungsmotivation und Berufsvorbereitung)
	$\alpha$	0.76	0.68	
	<i>SB</i>	0.74	0.61	
	<i>p</i> [KS]	< 0.01	n.s.	

*n*: Stichprobengröße;  $\alpha$ : Cronbachs Alpha; *SB*: Spearman-Brown Schätzung der Split-half Reliabilität; *p*[KS]: Signifikanzniveau des Kolmogorow-Smirnow Tests auf Normalverteilung (n.s.: nicht signifikant mit  $p > 0.05$ ).

In Tabelle 2 sind die wichtigsten Skalenstatistiken und eine kurze inhaltliche Beschreibung der sieben Skalen des *Inventars zur Erfassung der Berufs- und Studiumsorientierung in der musikpädagogischen Ausbildung* (IBSO, von Georgi & Lothwesen, 2010a, 2010b) angeführt.

Es zeigt sich, dass nur die Skala *Stabilität* nicht hinreichend normalverteilt ist. Die Reliabilitäten der aktuellen Studie ergeben Koeffizienten zwischen 0.67 und 0.82. Im Vergleich zur Pilotstudie sind alle Reliabilitäts-Schätzungen leicht gesunken (vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a). Am deutlichsten betrifft dies die Skala *Kompetenz* (von  $\alpha = 0.753$  auf  $\alpha = 0.656$ ). Weiterhin zeigen die Interkorrelation der IBSO-Skalen, dass diese zum Teil deutlich miteinander kovariieren ( $p \leq 0.05$ ). Um weitere Hinweise auf die Bedeutung der IBSO-Skalen zu erhalten, wurden diese einer hierarchischen Clusteranalyse unterworfen. Hierbei resultierte, dass sich die IBSO-Skalen in zwei übergeordnete Cluster einteilen lassen, die als *Kernkompetenzen 1* und *Kernkompetenzen 2* bezeichnet wurden (Abbildung 2). Dieses Ergebnis bestätigt die in der Pilotstudie gefundenen Cluster der Stressbewältigungsressourcen (*Stabilität & Resistenz*), fachbezogene Kompetenzen (*Kompetenz & Transfer*) und Motivation (*Empathie & Motivation*) (von Georgi & Lothwesen, 2010a, S. 309).

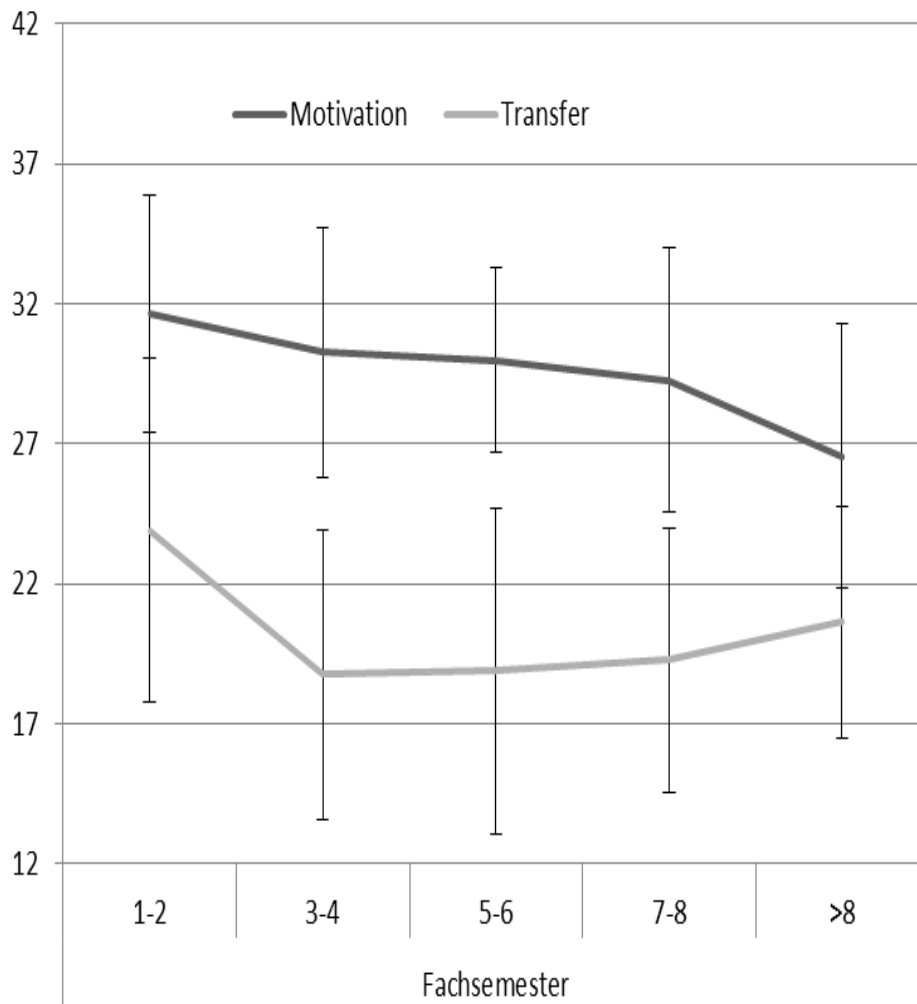


**Abbildung 2:** Dendrogramm der hierarchischen Clusteranalyse.

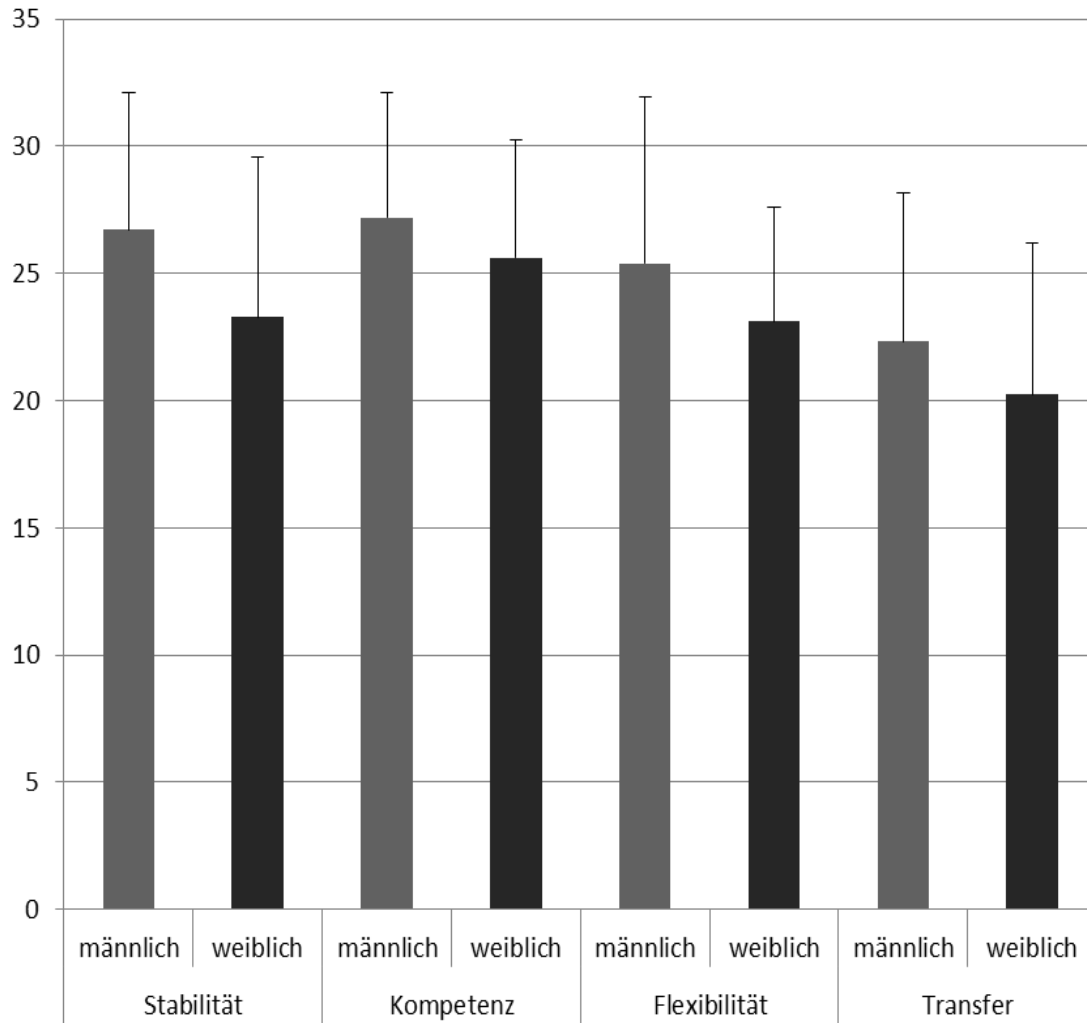


### 3.2 Geschlechter- und Fachsemesterunterschiede

Die Analyse der IBSO-Skalen auf Unterschiede bezüglich des Geschlechts und des Fachsemesters (MANOVA) ergab, dass die *Fachsemesteranzahl* eine Abnahme der Mittelwerte der IBSO-Skalen *Motivation* ( $p \leq 0.05$ ) und *Transfer* ( $p \leq 0.01$ ) bedingt (FS:  $p = 0.003$ ) (siehe Abbildung 3). Des Weiteren zeigte sich, dass weibliche Studierende niedrigere Werte in den Skalen *Stabilität* ( $p = 0.001$ ), *Kompetenz* ( $p = 0.047$ ), *Flexibilität* ( $p = 0.012$ ) und *Transfer* ( $p = 0.044$ ) aufweisen (Geschlecht:  $p = 0.001$ ) (siehe Abbildung 4). Zwischen beiden unabhängigen Variablen konnte kein Interaktionseffekt nachgewiesen werden (Geschlecht x Fachsemester:  $p = 0.841$ ).



**Abbildung 3:** Skalensummenmittelwerte und Standardabweichungen der IBSO-Skalen *Motivation* und *Transfer* getrennt nach Fachsemester.



**Abbildung 4:** Skalensummenmittelwerte und Standardabweichungen der IBSO-Skalen getrennt nach Geschlecht mit  $p \leq 0.05$  (vgl. Text).

### 3.3 Persönlichkeitsvariablen und Stressverarbeitung

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Korrelations- und Regressionsanalysen der sieben Skalen des IBSO mit den Skalen des PANAS, SKI und SVF zusammenfassend dargestellt (vgl. Tabelle 3).

#### 3.3.1 Empathie

Die IBSO-Skala *Empathie* kovariiert in hohem Maße mit einer erhöhten positiven Affektivität (PANAS) sowie mit den Skalen *Attraktivität* und

*Vertrauen* des SKI. In Bezug auf Stressbewältigungsstrategien zeigen Personen mit hohen *Empathie*-Werten deutliche Tendenzen zu positiver Selbstinstruktion, Situationskontrollversuchen und besonders zur Suche nach sozialer Unterstützung bei gleichzeitig geringen Fluchttendenzen. Die Regressionsanalyse ergibt hierbei ein multiples  $R$  von 0.40 ( $p \leq 0.01$ ) und es zeigt sich, dass vor allem die SVF-Skala *soziale Unterstützung* mit der Skala *Empathie* einhergeht (vgl. Tabelle 3).

### 3.3.2 *Stabilität*

Personen mit hohen Werten in der Skala *Stabilität* zeichnen sich durch eine erhöhte positive Affektivität (PANAS) und Ich-Stärke (SKI) bei gleichzeitig niedriger negativer Affektivität (PANAS) aus und weisen bedeutsame Werte in den Skalen *Attraktivität*, *Durchsetzung* (SKI) und *Reaktionskontrollversuche* (SVF) auf, die ebenfalls in der multiplen Regressionsanalyse von Bedeutung sind ( $R = 0.63$ ;  $p < 0.001$ ) (vgl. Tabelle 3). Auffällig ist die hohe negative Korrelation mit der Skala *Resignation*. Des Weiteren ergeben sich Zusammenhänge mit den SVF-Skalen *Bagatellisierung*, *Entspannung*, *positive Selbstinstruktion* und *Situationskontrollversuche* sowie niedrige Flucht- und Vermeidungstendenzen bei ebenso geringer gedanklicher Weiterbeschäftigung (SVF).

### 3.3.3 *Motivation*

Die Korrelationen der Skala *Motivation* unterscheiden sich nur gering von den vorhergehenden Skalen. Dennoch ist auch hier eine hohe positive Affektivität und eine positive Selbstinduktion in Stresssituationen zu verzeichnen. (vgl. Tabelle 3).

### 3.3.4 *Kompetenz*

Ein geringes Maß nach einem Wunsch nach sozialer Unterstützung als Coping-Strategie kovariiert mit der IBSO-Skala *Kompetenz* (vgl. Tabelle 3). Die multiple Regressionsanalyse ergibt zudem schwache Zusammenhänge mit einer positiven Selbstinstruktion und erhöhten Reaktionskontrollversuchen ( $R = 0.40$ ;  $p = 0.17$ ).

Tabelle 3: Ergebnisse der multiplen Regressions- und Korrelationsanalysen zwischen den Persönlichkeits- sowie Stressverarbeitungsvariablen und den IBSO-Skalen

Verfahren	Skala	Empathie	Stabilität	Motivation	Kompetenz	Resistenz	Flexibilität	Transfer	$\alpha$
PANAS	PA	0.21**	0.40**+	0.30**+	0.07	0.152*	0.03	0.22**+	0.83
	NA	- 0.09	- 0.27**	- 0.14*	- 0.01	- 0.44**+	0.10	0.02	0.81
SKI	ICH-STÄRKE - Selbstzweifel	0.12	0.36**	0.17**	- 0.04	0.55**+	- 0.05	0.70	0.86
	ATTRAKTIVITÄT - Marginalität	0.20**	0.32**+	0.20**	- 0.02	0.26**	- 0.07	0.06+	0.85
	VERTRAUEN - Zurückhaltung	0.21**	0.09	0.16*	0.03	0.11	- 0.01	0.12	0.78
	ORDNUNGSLIEBE - Sorglosigkeit	0.05	0.05	- 0.02	0.10	0.02	- 0.15*	0.06	0.78
	DURCHSETZUNG - Kooperation	0.01	0.39**+	0.15*	0.11	0.23**	- 0.07	- 0.02+	0.70
SVF	Ablenkung	- 0.03	- 0.03	0.04	- 0.01	0.13**+	0.14*	- 0.01	0.84
	Bagatellisierung	0.07	0.21**	0.20	- 0.01	0.34**	0.09	- 0.01	0.71
	Entspannung	0.05	0.13*	0.03	- 0.04	0.23**	0.10	0.11	0.84
	Flucht	- 0.21**	- 0.35**	- 0.14*	- 0.01	- 0.31**	0.09	- 0.10	0.81
	Gedankliche Weiterbeschäftigung	0.05	- 0.18**	- 0.01	0.05	- 0.42**	0.12+	- 0.043	0.91
	Positive Selbstinstruktion	0.20**	0.33**	0.22**	0.04+	0.28**	0.10	0.113	0.63
	Reaktionskontrollversuche	0.04	0.15**+	0.15**+	0.18**+	- 0.03	0.11	0.18**+	0.75
	Resignation	- 0.12	- 0.41***	- 0.16*	- 0.10	- 0.43**	0.07	- 0.18**	0.76
	Situationskontrollversuche	0.19**	0.20**	0.18**	- 0.01	- 0.01	0.10	0.09	0.70
	Soziale Unterstützung	0.24**+	- 0.07	0.02	- 0.11	- 0.17**+	- 0.03	- 0.09	0.89
	Vermeidungstendenz	- 0.10	- 0.17**	- 0.02	- 0.07	- 0.13*	0.023	- 0.06	0.81
Regress	R	0.40	0.63	0.41	0.37	0.67	0.40	0.44	
	df	19/214	19/212	19/213	19/211	19/214	19/212	19/210	
	F	2.20	7.46	2.30	1.78	9.31	2.09	2.59	
	p	0.004	< 0.001	0.002	0.027	< 0.001	0.006	< 0.001	

$\alpha$ : Cronbachs Alpha; PANAS: Positive and Negative Affect Schedule (trait) (Watson, Clark & Tellegen 1988); SKI: Selbstkonzeptinventar (von Georgi & Beckmann 2004); SVF: Stressverarbeitungsfragebogen-44 (Jahnke, Erdmann, Kallus & Bouesein 1995); R: Multipler Regressionskoeffizient; df: Freiheitsgrade; F: F-Verteilungswert; p: Signifikanz; \*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; +: signifikante  $\beta$ -Koeffizienten der multiplen Regressionsanalysen mit  $p \leq 0.05$ .

### **3.3.5 Resistenz**

Personen mit hohen Werten in der IBSO-Skala *Resistenz* zeichnen sich durch eine erhöhte positive Affektivität (PANAS), Ich-Stärke, Attraktivität und Durchsetzungsfähigkeit (SKI) bei gleichzeitig niedriger negativer Affektivität (PANAS) aus. Deutlich positive Korrelationen ergeben sich zu den SVF-Skalen *Ablenkung*, *Bagatellisierung*, *Entspannung* und *positive Selbstinstruktion*. Personen mit hohen *Resistenz*-Werten zeigen zudem geringe Fluchttendenzen, Resignation und gedankliche Weiterbeschäftigung sowie eine Suche nach sozialer Unterstützung in Stresssituationen (vgl. Tabelle 3).

### **3.3.6 Flexibilität**

Die IBSO-Skala *Flexibilität* weist nur wenige Beziehungen zu den gemessenen Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsvariablen auf. Einzig ein geringes Maß an Ordnungsliebe bzw. eine erhöhte Sorglosigkeit (SKI) und Suche nach Ablenkung (SVF) kovariieren signifikant mit *Flexibilität* (vgl. Tabelle 3). Die multiple Regressionsanalyse zeigt, dass einzig die Variable *gedankliche Weiterbeschäftigung* (SVF) von Bedeutung ist.

### **3.3.7 Transfer**

Die Korrelationen zwischen der IBSO-Skala *Transfer* und den Variablen des SKI und SVF sind insgesamt nur gering. Dennoch fällt die Beziehung zwischen der Skala *Transfer* und den Skalen *positive Affektivität* und *Reaktionskontrollversuche* auf. Außerdem weisen Personen mit hohen *Transfer*-Werten geringere Resignationstendenzen auf (vgl. Tabelle 3).

## **3.4 Vorhersage des Studienfachs anhand der verwendeten Skalen**

Nachfolgend sind die Ergebnisse der multinominalen logistischen Regressionsanalysen (vgl. Abbildung 5) aufgeführt, die eine Vorhersage des Studienfachs aus den verwendeten Skalenclustern (SKI und PANAS, SVF, IBSO) schätzt. Aufgrund der sehr eindeutigen akademischen Ausrichtung der Studieninhalte des Studienfachs Musikwissenschaft wurde diese Gruppe als Referenzkategorie in den drei Regressionsanalysen verwendet.

### 3.4.1 Persönlichkeitsvariablen

Die Vorhersage des Studienfachs anhand der Skalen des PANAS und SKI ergaben einen signifikanten Likelihood-Quotienten-Test mit  $p = 0.016$  und ein Nagelkerkes Pseudo  $R^2$  von  $NR^2 = 0.156$ . Insgesamt wurden 40,9% aller Studierenden ihrem Studienfach korrekt zugeordnet. Jedoch ergab die Inspektion der Regressionsgewichtungen nur für die Skala *positive Affektivität* des PANAS signifikante Studienfachunterschiede ( $p \leq 0.001$ ). Die Skala *Durchsetzung* ist mit  $p = 0.063$  nur tendenziell signifikant. Im Einzelnen zeigt sich, dass Studierende des Studienfachs Lehramt Musik eine erhöhte positive Affektivität ( $p = 0.025$ ) und Durchsetzungsfähigkeit ( $p = 0.016$ ) aufweisen. Ähnliches gilt auch für die Gruppe der Instrumentalstudierenden ( $p[\text{PA}] = 0.001$ ;  $p[\text{DK}] \leq 0.05$ ) (vgl. Abbildung 5).

### 3.4.2 Stressverarbeitung

Auch die Regressionsanalyse bezüglich der Vorhersagefähigkeit der Stressverarbeitungsskalen (SVF) ergab einen signifikanten Effekt mit  $p = 0.016$  mit  $NR^2 = 0.210$  (vgl. Abbildung 5). Anhand der Skalen konnten 48% der Studierenden erfolgreich ihrem Studienfach zugeordnet werden. Hierbei weisen die Skalen *Reaktionskontrollversuche* ( $p = 0.002$ ) und *Soziale Unterstützung* ( $p = 0.017$ ) signifikante Einzelergebnisse auf. Die Skala *Flucht* ist nur tendenziell signifikant ( $p = 0.078$ ). Mit Rücksicht auf Unterschiede zwischen den Studienfächern ergaben sich nur zwei bedeutsame Ergebnisse: Die Gruppen *Musikpädagogik* und *Lehramt Musik* weisen erhöhte Fluchttendenzen ( $p[\text{MuPä}] = 0.035$ ;  $p[\text{Lehramt}] = 0.016$ ) und eine höhere Suche nach sozialer Unterstützung ( $p[\text{MuPä}] = 0.031$ ;  $p[\text{Lehramt}] = 0.019$ ) auf.

Da die Regressionsanalysen der Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsskalen nur vereinzelt signifikante Ergebnisse in Bezug auf das Studienfach aufweisen und nur in 40,9% bzw. 48% der Fälle eine richtige Vorhersage erbringen, kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass beide Variablenformen (Persönlichkeit und Stressverarbeitung), wenn überhaupt, nur in einem indirekten Zusammenhang mit den unterschiedlichen Studienfächern stehen, nicht jedoch ein gewähltes Studienfach direkt vorhersagen können (s. u. Diskussion).

### 3.4.3 Subjektive Handlungskompetenz

Im Vergleich zu den Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsvariablen weist die Regressionsanalyse des Studienfachs aufgrund der Skalen des IBSO deutlich signifikante Ergebnisse auf ( $p \leq 0.001$ ;  $NR^2 = 0.210$ ). Die korrekte Klassifikation der Studierenden liegt mit 56,8% deutlich über jener der Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsskalen. Bei der Betrachtung der einzelnen Skalen bestätigt sich dieses Ergebnis: *Empathie* ( $p \leq 0.001$ ), *Stabilität* ( $p = 0.013$ ), *Resistenz* ( $p = 0.005$ ), *Flexibilität* ( $p = 0.001$ ) und *Transfer* ( $p \leq 0.001$ ) weisen deutlich signifikante Effekte auf (s. Abbildung 5). Fünf der sieben Skalen des IBSO erweisen sich somit als geeignet für die Vorhersage des Studienfachs. Im Einzelnen zeigt sich, dass die Gruppe *Lehramt Musik* am unauffälligsten im Vergleich zu den Gruppen *Musikpädagogik* und *Instrumentalstudium* ist. Sie weist lediglich erhöhte Werte in der Skala *Empathie* auf ( $p = 0.003$ ). Die Gruppe *Musikpädagogik* zeigt hohe Werte in den Skalen *Empathie* ( $p = 0.013$ ) und *Resistenz* ( $p = 0.001$ ) und geringe in der Skala *Stabilität* ( $p = 0.011$ ) auf. Am auffälligsten stellte sich die Gruppe *Instrumentalstudium* heraus (s. Abbildung 5). In vier der sieben IBSO-Skalen weist sie signifikante Ergebnisse auf: kennzeichnend sind hohe Werte in den Skalen *Motivation* ( $p = 0.029$ ), *Transfer* ( $p = 0.002$ ) und tendenziell in der Skala *Resistenz* ( $p = 0.077$ ) sowie geringe Werte in den Skalen *Kompetenz* ( $p = 0.044$ ) und *Flexibilität* ( $p \leq 0.001$ ).

Die nachfolgende Überprüfung dieser Ergebnisse unter Verwendung der um die Persönlichkeitsvariablen bereinigten IBSO-Skalen (unstandardisierte Residuen), ergab keine signifikanten Veränderungen der beschriebenen Ergebnisse.

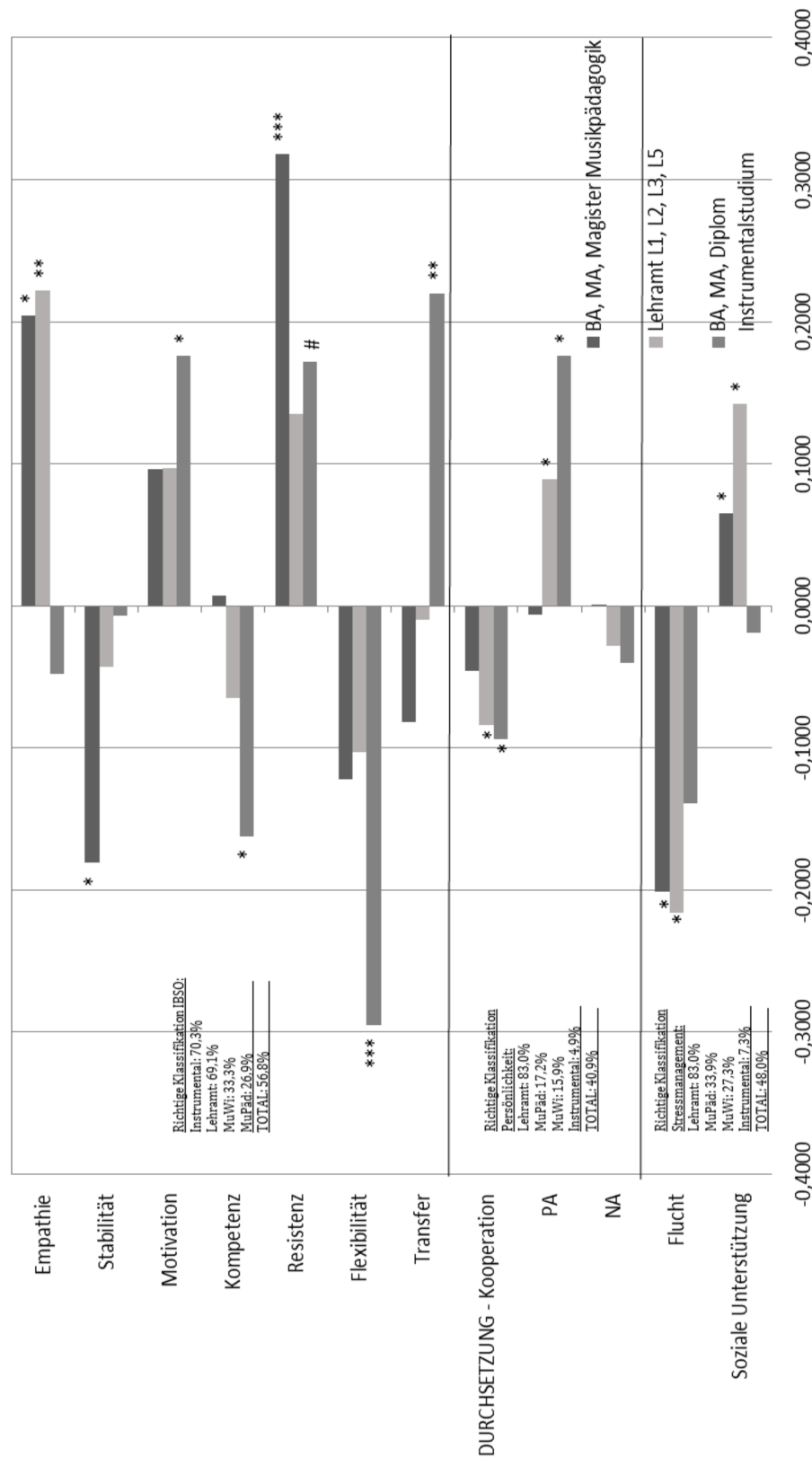


Abbildung 5: Regressionsgewichtungen (b) der drei multinominalen logistischen Regressionsanalysen (als Referenzgruppe wurden die Studierenden der Musikwissenschaft gewählt). Dargestellt sind nur die signifikanten Skalen-Haupteffekte mit  $p \leq 0.05$  für das jeweilige Modell (Persönlichkeit: Skalen des SKI und PANAS; Stressmanagement: Skalen des SVF; Handlungskompetenzen: Skalen des IBSO). Die Nulllinie bildet die Gruppe *Musikwissenschaft*. #:  $p \leq 0.08$ ; \*:  $p \leq 0.05$ ; \*\*:  $p \leq 0.01$ ; \*\*\*:  $p \leq 0.001$



## 4. Diskussion

### 4.1 Methodische Kritik

Trotz der Steigerung der Versuchspersonenanzahl auf 254 (gegenüber 94 in der Pilotstudie) haben sich die Skalenstatistiken des IBSO hinsichtlich der Reliabilitätsschätzungen (Cronbachs Alpha) verschlechtert. Einerseits ist dieser Effekt zwar allgemein bekannt (vgl. Rost, 1996) und durch die Erhöhung der interindividuellen Varianz bedingt, andererseits deutet sich an, dass der IBSO als Forschungsinventar einer weiteren Verbesserung bedarf.

Dennoch, trotz der geringen Reliabilitäten zeigen die Skalen des IBSO Zusammenhänge mit den restlichen Skalen, die die inhaltliche Bedeutung (Validität) durchaus stützen. Es ist zu diskutieren, inwieweit das Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma eine mögliche Erklärung für diesen Widerspruch liefert (vgl. Rost, 1996, S. 39). Somit erscheint ein Verwerfen der IBSO-Skalen momentan noch nicht gerechtfertigt. Vielmehr sollte im Rahmen der Testentwicklung eine erneute Prüfung und Korrektur der IBSO-Skalen vorgenommen werden. Ebenfalls sollten in konfirmatorischen faktorenanalytischen Folgestudien zukünftig auch oblique Modelle getestet werden.

Des Weiteren liegen die Interkorrelationen der sieben IBSO-Skalen teilweise im hochsignifikanten Bereich. Dennoch konnten mittels Clusteranalyse inhaltlich sinnvolle Oberkategorien aufgedeckt werden, die eine unterschiedliche thematische Verbindung der Skalen nahelegen. Zu vermuten ist, dass die hohen Interkorrelationen aller Skalen das Resultat des Konstruktbereichs an sich darstellen, d. h. handlungsbezogene Konstrukte kovariieren aufgrund ihrer Eigenart, unabhängig von ihrem Inhalt, generell hoch miteinander.

Zudem ist zu kritisieren, dass eine weitere Differenzierung der gebildeten Studienfächer-Gruppen hinsichtlich des Studienabschlusses (BA, MA, Magister, etc.) aufgrund der zu geringen Stichprobengröße nicht möglich war, obwohl hier differenzielle Effekte zu erwarten sind.

Abschließend ist zu betonen, dass sich die vorliegende Studie als grundlagenwissenschaftliche und explorative Arbeit versteht, die erstmals versucht Aussagen über die Bedeutung von Handlungskompetenzen im Rahmen der musikbezogenen Ausbildung auf empirisch quantitativen Weg vorzunehmen. Von einer Anwendung der IBSO-Skalen im diagnostisch-praktischen Bereich ist zum jetzigen Zeitpunkt, auch aufgrund der geringen

Reliabilitäten, dringend abzurufen. Vielmehr sind weitere Grundlagenstudien zwingend notwendig.

## **4.2 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse**

### **4.2.1 Handlungskompetenzen, Persönlichkeit und Stressmanagement**

Im Rückgriff auf die Ergebnisse der Korrelations- und multiplen Regressionsanalysen der Pilotstudie ist festzustellen, dass die Polarität der Zusammenhänge größtenteils bestehen bleibt. Ebenfalls zeigt sich, dass viele der bereits in der ersten Studie nachgewiesenen Interkorrelationen der verwendeten Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsskalen mit den IBSO-Skalen nach wie vor vorhanden und zum Teil in ihrem Signifikanzniveau sogar gestiegen sind (vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a).

In der vorliegenden Studie hängt die Studiumsmotivation (IBSO-Skalen *Empathie* und *Motivation*) besonders mit einer positiven Affektivität der befragten Studierenden zusammen. Neben einer allgemeinen sozialen Orientierung, die auch durch die Korrelationen des IBSO mit soziodemographischen Variablen bestätigt wird und hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden konnte, zeigen diese Personen ein prosoziales Verhalten in ihren Stressbewältigungsstrategien. Die Handlungskompetenzen der Stressbewältigung (IBSO-Skalen *Stabilität* und *Resistenz*) weisen besonders Zusammenhänge zu den Skalen des SVF auf, wobei sehr niedrige Flucht-, Vermeidungs- und Resignationstendenzen diese Personen auszeichnen. Ein sicherer Umgang mit Stress und hohen Anforderungen im Studium und Beruf ist kennzeichnend für diese Beziehung. Die fachbezogenen Handlungskompetenzen (IBSO-Skalen *Kompetenz* und *Transfer*) stehen im Zusammenhang mit erhöhten Reaktionskontrollversuchen und geringen Resignationstendenzen als Stressbewältigungsstrategien.

### **4.2.2 Subjektive Handlungskompetenzen in Bezug zum Studienfach**

Die Gruppe *Instrumentalstudium* weist eine deutlich negative Einstellung zu wissenschaftlichen Grundlagen (Theorie und Empirie) als Kernkompetenzen für Studium und Beruf auf (IBSO-Skala *Kompetenz*). Besonders auffällig ist außerdem die hier subjektiv empfundene eindeutig verminderte *Flexibilität* (Offenheit für neue (musikalische) Trends und Impulse sowie deren praktische Anwendung). Generell schätzt diese Gruppe Musik als

internalen Motivator für Studium und Beruf als besonders wichtig ein. Im Vergleich zu anderen Gruppen wird am meisten Wert auf die Studieninhalte als Vorbereitung auf das spätere Berufsleben gelegt – die bedeutendste subjektiv empfundene Handlungskompetenz dieser Gruppe ist der Transfer des Erlernten. Mit Blick auf entsprechende Berufsfelder (z. B. Orchestermusiker oder Instrumentallehrer) ist dieser Befund beachtenswert. Möglicherweise bilden sich hierin studienfachspezifische Bedingungen überdeutlich ab, sodass eine allzu starke Orientierung an erlebten Unterrichtsqualitäten und -inhalten (z. B. Dominanz fachpraktischer Inhalte) und den dort erworbenen Fähigkeiten einer flexiblen Berufspraxis entgegenstehen könnte.

Die Gruppe *Musikpädagogik* zeichnet sich durch hohe Werte in den IBSO-Skalen *Empathie* und *Resistenz* aus und besitzt signifikant niedrige Werte in der IBSO-Skala *Stabilität*. Hinsichtlich der Praxisrelevanz für spätere Berufsfelder liegt die Deutung nahe, dass Studierende bereits im Studium weniger Wert auf Fachkompetenz legen, sondern sich vielmehr auf praxisbezogene Handlungskompetenzen beziehen. Entgegen der naheliegenden Vermutung ist es aber nicht eine allgemeine Offenheit für neue Impulse und Trends in Verbindung mit deren praktischer Anwendung (*Flexibilität*) oder die Vermittlung, Anwendung und der sichere Umgang mit dem Wissenserwerb (*Stabilität*), die diese Gruppe auszeichnen. Das Erleben des Studiums scheint maßgeblich durch soziale Orientierung und Einfühlungsvermögen sowie einer ausgeprägten Resistenz gegenüber sozialen und normativen Stressoren bestimmt zu werden. Möglicherweise ist dieses Ergebnis weitestgehend auf eine angestrebte musikpädagogische Praxisarbeit zurückzuführen. Die am häufigsten genannten Berufsziele beziehen sich auf die Bereiche der musikalischen Früherziehung, Musiktherapie, Jugendarbeit und Instrumentalpädagogik. Somit kann vermutet werden, dass die subjektiv empfundenen Handlungskompetenzen einem sozialen Interaktionswunsch (z. B. Schüler-Lehrer) entspringen.

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse bezüglich des IBSO charakterisieren die Gruppe *Lehramt Musik* als relativ unauffällig. Sie unterscheidet sich in Bezug auf die Polarität ihrer Ergebnisse nur in der Skala *Kompetenz* von der Gruppe *Musikpädagogik* und weist nur in der *Empathie*-Skala deutlich signifikantere Werte auf als die anderen Gruppen. Parallelen zu den subjektiv empfundenen Handlungskompetenzen der Gruppe *Musikpädagogik* sind demnach in Betracht zu ziehen. Die Personen der Gruppe *Lehramt Musik* schätzen keine der Skalen des IBSO, die zu dem Cluster der praxisorientierten und fachbezogenen Handlungskompe-

tenzen zählen, als bedeutsam ein. Es ergibt sich daraus die Frage, ob Lehramtsstudierende grundsätzlich den Kompetenzerwerb im Studium als nicht praxisorientiert genug empfinden oder ob sie generell wissenschaftliche Grundlagen für das spätere Berufsleben als Lehrer ablehnen. Inwiefern diese Eigeneinschätzung der Handlungskompetenzen schon vor dem Studium besteht, bedarf weiterer Untersuchungen. Hinsichtlich der vorgeschlagenen Orientierung am PE-Fit-Modell sind hier jedoch bereits klare Tendenzen bezüglich eines möglichen PE-Mismatch anzunehmen.

Die Analysen der Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsvariablen eröffnen einen weiteren Interpretationsansatz. Die Gruppe *Lehramt Musik* zeichnet sich in der vorliegenden Studie durch eine niedrige Durchsetzungsfähigkeit aus. Zu ihren Merkmalen zählt somit eine Tendenz zur Vermeidung von Konflikten anstatt einer klaren Markierung und Behauptung des eigenen Standpunkts in sozialen Situationen. Das Stressmanagement dieser Gruppe ist dominiert durch ein aktives Vermeidungsverhalten (Fluchttendenzen), was sich in einer selbsterlebten mangelnden Durchsetzungsfähigkeit niederschlägt. Ein hohes Bedürfnis nach sozialer Unterstützung bei sozialem oder normativem Stress steht womöglich in enger Verbindung mit den ebenfalls hohen Werten der IBSO-Skala *Empathie* und den tendenziellen Ergebnissen der IBSO-Skala *Resistenz*. Hierbei muss jedoch gefragt werden, in welchem Zusammenhang ausgeprägtes empathisches und soziales Verhalten mit starken Fluchttendenzen und geringer Durchsetzungsfähigkeit vereinbar ist. Da die Skala *Durchsetzungsfähigkeit* des SKI zudem mangelnde Kooperationsbereitschaft erfasst, kann dies darauf hindeuten, dass es sich im vorliegenden Fall möglicherweise um eine soziale Orientierung in Studium und Beruf handelt, die im positiven Pol (Kooperation) als Stressmanagementressource genutzt wird.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse an, dass ein „Praxisschock“ bei Einsteigern im Lehrberuf oder generelle Probleme im beruflichen Alltag womöglich nicht primär auf die im Studium entwickelten Handlungskompetenzen zurückzuführen sind, sondern an die Selbstkonzeptualisierung und erlernte Coping-Strategien gebunden sind. Auf der Grundlage des hier vorgeschlagenen PE-Fit-Modells geben die dargestellten Ergebnisse Aufschluss über die personalen Komponenten der subjektiven Einschätzungen von Musikstudierenden in unterschiedlichen Studienfächern. Die interpretativ abgeleiteten potentiellen Inkongruenzen zu den Anforderungen der musikpädagogischen Berufspraxis waren in der vorliegenden Studie jedoch nicht zu prüfen, sondern sind lediglich als Ausgangspunkt für eine weiterführende Hypothesenbildung formuliert worden. Inwiefern das Selbstkon-

zept und ein individuelles Stressmanagement bereits im Studium modifiziert werden können, um auf berufliche Anforderungen vorzubereiten, sollte in nachfolgenden Untersuchungen geklärt werden.

## Danksagung

Für die Unterstützung im Rahmen der Datenerhebung möchten wir uns herzlich bedanken bei Prof. Dr. Maria Luise Schulten, Prof. Dr. Sointu Scharenberg, Prof. Dr. Christian Harnischmacher und Prof. Dr. Bernhard Hofmann.

## Literaturverzeichnis

- Bastian H. G. & Kraemer R.-D. (1992). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dokumentation und Analyse*. Mainz: Schott.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Auflage). Berlin: Springer.
- Edwards, J. R., Caplan, R. D. & Harrison, R. V. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. In C. L. Cooper (Hrsg.), *Theories of organizational stress* (S. 28-67). Oxford: Oxford University Press.
- Fenzel, C. (2008). *Psychische Belastung im Alltagshandeln: Die Koordinierbarkeit individueller Tätigkeitssysteme*. Dissertationsschrift Universität Flensburg. Verfügbar unter: <http://www.zhb-flensburg.de/dissertation%20fenzl.pdf> [3.3.2012].
- Gold, A. (2008). Lehrstrategien. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 245-255). Göttingen: Hogrefe.
- Harms, P. D., Roberts, B. W. & Winter, D. (2006). Becoming the Harvard Man: Person-Environment Fit, Personality Development and Academic Success. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (32), 851-865.
- Hofmann, G. (2007). Qualifikationsmerkmale von Studierenden der Musikpädagogik in Selbstzeugnissen. In G. Hofmann (Hrsg.), *Identität und Kreativität. Beiträge aus musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Forschung* (S. 55-78). Augsburg: Wißner.
- Hoyos, C. Graf & Frey, D. (Hrsg.) (1999). *Arbeits- und Organisationspsychologie: Ein Lehrbuch*. Weinheim: PVU.

- Janke, W., Erdmann, G., Kallus, K. W. & Boucsein, W. (1995). *Stressverarbeitungsfragebogen – SVF-S 44*. Göttingen: Hogrefe.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W. & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Form der Positive und Negative Affect Schedule (PANAS). *Diagnostica*, (42), 139-156.
- McKenna, E. (2000). *Business Psychology and Organisational Behaviour: A Student's Handbook* (3. Auflage). Hove: Psychology Press.
- Neuhaus, D. (2008). *Perspektive Musiklehrer/in: Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*. Köln: Dohr.
- Niessen, A. (2006a). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Niessen, A. (2006b). Musiklehrer werden, sein und bleiben: Profession und Persönlichkeit in Ausbildung und Berufsalltag. *Diskussion Musikpädagogik*, 32(6), 4-14.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur: Rüegger.
- Rauin, U. & Maier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103-132). Münster: Waxmann.
- Roberts, B. W. & Robins, R. W. (2004). Person-Environment Fit and Its Implications for Personality Development: A Longitudinal Study. *Journal of Personality*, 72(1), 90-110.
- Rost, J. (1996). *Testtheorie und Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik.“ Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, (33), 9-20.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). *Das musikalische Selbstkonzept: Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. 1. Zwischenbericht an den SNF. Frankfurt: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Fachbereich 2.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept: Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. Schlussbericht an den SNF. Frankfurt: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Fachbereich 2.

## Subjektive Handlungskompetenzen von Musikstudierenden

- von Georgi, R. (2010). Tests. In H. de la Motte-Haber, H. von Loesch, G. Rötter & C. Utz (Hrsg.) *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft*. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft: Bd. 6 (S. 480-483). Laaber: Laaber.
- von Georgi, R. & Beckmann, D. (2004). SKI: *Selbstkonzept Inventar*. Bern: Huber.
- von Georgi, R. & Lothwesen, K. S. (2010a). Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 31 (S. 305-324). Essen: Die Blaue Eule.
- von Georgi, R. & Lothwesen, K. S. (2010b). *Ungekürzte Fassung des Manuskripts „Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden“* (von Georgi & Lothwesen, 2010a) mit zusätzlichen Tabellen zu den erhobenen soziodemografischen Variablen sowie zur Testkonstruktion und Skalen- und Itemanalyse des IBSO. Bei den Autoren auf Anfrage im pdf-Format erhältlich.
- von Georgi, R., Hantschel, F. & Lothwesen, K. (2011). *Subjektive Handlungskompetenzen von Musikstudierenden. Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge*. Vortrag zur Jahrestagung des AMPF 2011: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Stuttgart.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, (54), 1063-1070.

## Postskriptum

Aufgrund des großen Datenumfangs war es uns leider nicht möglich, alle relevanten Daten der Studie darzustellen (z. B. Verteilungskennwerte und exakte Teststatistik). Auf Anfrage stellen wir diese und andere statistische Kennwerte jedoch jederzeit gerne zur Verfügung.

Florian Hantschel  
Justus-Liebig-Universität Gießen  
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik  
Karl-Glöckner-Str. 21D  
D-35394 Gießen  
Email: Florian.Hantschel@musik.uni-giessen.de

Kai Lothwesen  
Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt  
Eschersheimer Landstraße 29-39  
D-60322 Frankfurt  
Email: Kai.Lothwesen@hfmdk-frankfurt.de

Richard von Georgi  
Justus-Liebig-Universität Gießen  
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik  
Karl-Glöckner-Str. 21D  
D-35394 Gießen  
Email: Richard.von.Georgi@musik.uni-giessen.de